



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: identidade e cultura ressignificando processos educativos

Benedita de Almeida¹

Resumo: Neste artigo apresenta-se pesquisa sobre experiência de ensino e formação de professores alfabetizadores de escola do campo, focalizando o papel da escrita sobre o exercício docente como recurso à mudança de “concepções e práticas”. O objetivo é destacar o ensino da língua escrita e sua relação com a cultura, nos processos humanos de desenvolvimento e como recurso propulsor na formação de professores, porque amplia as possibilidades de reflexão sobre as necessidades do trabalho educativo de ensino da leitura e escrita e contribui na relação com o conhecimento científico necessário a esse ensino. Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural e discursiva da linguagem, considera o caráter dialógico e formativo das práticas culturais, as mediações históricas que as constituem na sociedade de classes e as relações políticas envoltas em seu ensino e aprendizagem. Discute o caráter constitutivo da escrita e da leitura na formação e atuação docentes e aponta elementos para reflexão sobre seu ensino. A metodologia envolveu acompanhamento semanal à escola, para estudos, discussões e planejamentos e escrita pelos professores. Os resultados apontam alterações positivas nos conhecimentos dos professores e alunos e nas formas de trabalho escolar, conquista significativa no contexto da escola do campo, cujos sujeitos têm uma dinâmica de relações marcada pela oralidade e uma realidade objetiva com restrita circulação da escrita nas práticas sociais; evidenciam a existência de possibilidades de trabalho com a linguagem que a situem na significação do mundo pelos sujeitos, na constituição dos sujeitos com essa significação e na sua instrumentalização para operar sobre a realidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação do campo. Linguagem. Práticas culturais. Ensino da escrita.

TEACHER EDUCATION AND LANGUAGE TEACHING IN RURAL EDUCATION: identity and culture re-signifying educational processes

Abstract: This article presents research on teaching and education experience of rural school literacy teachers, focusing on the role of writing in the teaching profession as a resource for changing conceptions and ways of working. The objective is to highlight the teaching of written language and its relation to culture, in human development processes and as a propeller in the training of teachers, because it broadens the possibilities of reflection on the needs of the educational practice of teaching reading and writing and contributes in relation to the scientific knowledge required for this teaching work. It is based on the historical-cultural and discursive perspective of language, considers the dialogical and formative character of cultural practices, the historical mediations that constitute them in the society of classes and the political relations involved in its teaching and learning. It discusses the constitutive character of writing and reading in teacher training and performance and points out elements for reflection on the teaching of such practices in school. The methodology involved weekly follow-up to the school, for studies, discussions, planning and writing by teachers. The results point to positive changes in the knowledge and

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Grupo de Pesquisa RETLEE. beneditaalmeida@yahoo.com.br



practices of teachers and students, a significant achievement in the rural school context, whose subjects have a dynamic of relationships marked by orality and an objective reality with restricted circulation of writing in social practices; evidences the existence of possibilities of work with the language that situate it in the meaning of the world by the subjects, in the constitution of the subjects with this meaning and in its instrumentalization to operate on reality.

Key-words: Teacher Education. Rural education. Language. Cultural practices. Teaching writing.

Introdução

A formação de professores ocupa grandes espaços no debate e na pesquisa educacionais. Promover o desenvolvimento cultural dos escolares e assegurar-lhes uma educação que lhes permita ampliação dos conhecimentos e das capacidades imprescindíveis à plena participação social têm sido afirmações recorrentes associadas à tarefa desses profissionais e os situam como fundamentais na construção de um projeto educativo que considere possibilidades de desenvolvimento e transformação social. Decorre dessa premissa o reconhecimento da importância de seu preparo e formação, principalmente quando se almejam transformações no mundo social, cultural e do trabalho.

Falar de formação de professores é remetermo-nos a um processo de constituição profissional que abrange a experiência formativa escolar, na qual se adquirem conhecimentos necessários e próprios ao desempenho da profissão docente, mas que aí não se encerra. Essa formação prossegue pela vida, complementa-se substancialmente com a experiência realizada no exercício da docência, vai além dos “momentos especiais de capacitação”, oferecidos pelo sistema, e, conforme André (2010, p. 175), compreende ainda “questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão”. Ou seja, existe também uma fundamental dimensão política que constitui a formação de professores, uma vez que é atividade de natureza histórico-cultural.

Na estrutura educacional brasileira, a formação de professores para o trabalho de ensino da língua escrita² é um âmbito eivado de fragilidades e necessidades, haja vista os problemas que

² Com a expressão escrita, referimo-nos ao sistema simbólico desenvolvido histórica e culturalmente e que inclui as práticas de ler e escrever.



acompanham estudantes de diferentes etapas de escolaridade nos desempenhos em leitura e escrita. Constitui, portanto, um grande desafio tratar da formação de professores alfabetizadores³, de um modo geral, e, especificamente, para a Educação do Campo, como pretendemos, nesta discussão.

Pode a expressão “especificamente” não ser a mais apropriada, porque a Educação do Campo tem se evidenciado como uma dimensão da educação brasileira que apresenta grandes possibilidades para movimentos de renovação no ensino e na formação de professores. São movimentos possíveis de se estenderem ao cenário educacional mais amplo, por apresentarem estratégias que, de fato, rompem com algumas mazelas ainda nele muito arraigadas.

Neste artigo, com o objetivo de destacar o ensino da língua escrita e sua relação com a cultura, nos processos humanos de desenvolvimento, e como recurso propulsor na formação docente, apresentamos uma experiência de ensino e formação de professores, situada no âmbito da Educação do Campo. A proposta de encontrar uma organização metodológica de trabalho mais adequada para o ensino e aprendizagem da escrita envolveu desenvolvermos uma pesquisa colaborativa com uma escola do campo, mediante acompanhamento semanal e realização de atividades sistemáticas de formação de professores, durante um ano. Situada em município da Região Sudoeste do Paraná, em comunidade de Agricultura Familiar⁴, a escola atendia a cerca de 150 educandos de pré-escola e ensino fundamental, oriundos de sete comunidades do campo circunvizinhas.

O corpo docente era composto por doze educadores, e todos participaram da formação continuada, embora, neste texto, direcionemos o foco para as alfabetizadoras dos anos iniciais. Uma peculiaridade daquela escola do campo⁵ é que, para aproveitamento da estrutura existente (ou da falta de estrutura) – carga horária de trabalho, meios de transporte, salários –, é comum os mesmos professores trabalhem em etapas de ensino diferentes, lecionando diferentes

³ Referimo-nos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja tarefa primeira é ensinar a ler e escrever.

⁴ A agricultura familiar é uma forma de produção na qual predomina a interação entre gestão e trabalho; os agricultores familiares dirigem o processo produtivo, enfatizando a diversificação e utilizando o trabalho familiar, eventualmente complementado pelo trabalho assalariado. Cf. Portal do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em <<http://www.mda.gov.br/saf>> acesso em 17/04/2006.

⁵ Possivelmente, também de muitas outras escolas da Educação do Campo, no Brasil.



disciplinas, embora nem sempre com formação na especificidade da respectiva área de saber. Trata-se de questão relevante na discussão sobre a formação continuada de professores, contexto em que são característicos os reflexos das políticas de formação, que nem sempre consideram princípios e necessidades fundamentais da prática educativa, principalmente no que se refere à relação dos professores com os saberes e conhecimentos do seu campo de atuação, com a dimensão política da docência, com o desenvolvimento curricular e com a produção de sua autonomia profissional.

Em relação ao tratamento da língua escrita, perpassam algumas questões desafiantes nessa conjuntura, como, quais são as representações dos professores sobre a escrita e a leitura, sobre o papel da escola – que em si materializam – na formação dos estudantes e na formação para e pela escrita? São olhares diversos, às vezes confusos e plenos de inquietações, constituídos, porém, a partir das diversas vozes e referências em que foram se constituindo na formação pessoal e profissional e no ensino que exercem.

O artigo está organizado com uma apresentação inicial da concepção de linguagem e das relações entre linguagem e cultura no processo educativo, na perspectiva discursiva bakhtiniana e histórico-cultural; segue-se uma exposição da proposta colaborativa de ensino e formação de professores desenvolvida sob tal referencial, com apresentação da metodologia e do processo; e, ao final, tecemos considerações sobre os resultados da experiência para o processo educativo.

1. A constituição histórico-cultural do sujeito: cultura e linguagem como princípios ao ensino e à formação de professores na Educação do Campo

Para apresentar a concepção de linguagem que nos fundamenta, propomos uma reflexão sobre a forma como os sentidos que atribuímos à realidade afetam diretamente nosso ser e estar no mundo, sobre como tais sentidos estão vinculados à linguagem, e como essas duas premissas podem abrir um vasto campo de encontros ou de conflitos a serem enfrentados no ensino da



língua materna⁶. Para isso, buscamos exemplo em um fragmento da obra “A tempestade”, de Shakespeare, no episódio que narra uma conversa entre Próspero e Calibã. Na história, Próspero era um náufrago que aportara a uma ilha e se tornou o dominador; Calibã, um nativo da ilha, foi tornado escravo por aquele. Em uma discussão, o escravo responde ao dominador: “A falar me ensinaste, em verdade. Minha vantagem nisso é ter ficado sabendo como te amaldiçoar”⁷. Parece claro, nessa fala, que o aprendizado da linguagem do conquistador conferiu a Calibã o poder de amaldiçoá-lo, pois de nada valeria insultá-lo em uma língua que Próspero não entendesse.

Esse trecho nos tem provocado muito, desde a primeira leitura que dele fizemos. Entre as ideias que suscita, em primeiro lugar, destacamos a explicitação da dimensão constitutiva da consciência pela linguagem. Consciência que é entendida como “o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 2004, p. 94), portanto, totalmente impregnada da dimensão cultural e ideológica⁸. Nessa perspectiva, saber “xingar” na própria língua do dominador significa que o escravo já teve acesso intelectual à cultura daquele, significa que a palavra escolhida para o xingamento é uma síntese de significados culturais hauridos no plano social da existência e incorporados aos seus significados subjetivos.

Um segundo ponto instigante para reflexão refere-se aos aspectos de poder que plasmam essa linguagem (BAKHTIN, 2002) e podem articular condições de liberdade e emancipação, possibilitar a ruptura com a posição de dominado – ou o contrário. A fala de Calibã mostra-nos isso.

Outra instigação do excerto nos remete aos estudos de Wanderley Geraldi, quando trata de concepções de linguagem e afirma que:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. **Por meio**

⁶ Neste texto, usamos a expressão língua materna para nos referirmos à fala, leitura e escrita de falantes nativos da língua portuguesa, no Brasil.

⁷ You taught me language; and my profit on't / Is, I know how to curse (SHAKESPEARE, 1957). Original de 1611. In: <http://www.superdownloads.com.br/download/59/tempestade-william-shakespeare/> Acesso em 12-06-2011. Trata-se de exemplo clássico na literatura sobre a relação entre cultura e dominação. Tradução livre.

⁸ Ideologia considerada como o conjunto dos reflexos e interpretações da realidade social e natural, que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras, no espaço de contradição inerente à realidade e ao signo/palavra/interação verbal (BAKHTIN, 2002).



dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (GERALDI, 2001, p. 41, grifo nosso).

Ou seja, trazendo essa perspectiva conceitual para o nosso exemplo, podemos depreender que, somente por poder falar e compreender a linguagem de Próspero, Calibã pode agir sobre ele, criando entre si um vínculo, mesmo que seja o da maldição.

Nesse breve diálogo do nosso exemplo com esses três estudiosos – Bakhtin, Leontiev e Geraldi –, podemos destacar o papel da linguagem para *significar o mundo, constituir os sujeitos com essa significação e instrumentá-los a operar sobre a realidade*, por compreendê-la na totalidade. É a partir dessa forma de conceber a linguagem que podemos considerá-la como instrumento de transformação. Instrumento poderoso, que tem acompanhado a história da civilização e a constituição da cultura humana.

É essa concepção que demarca a orientação de nossa discussão e que consideramos uma premissa fundamental no trabalho com a linguagem, seja na escola ou em outros espaços educativos, qual seja: a linguagem somente pode ser trabalhada quando se estabelecem vínculos entre si e os sujeitos. Qualquer outra forma de ensiná-la que não considere esse princípio, que não a impregne com as subjetividades, não terá sentido para quem deveria aprender. Esse esvaziamento de sentido distanciará as práticas de linguagem da possibilidade de se constituírem um bem cultural para o aprendiz; resultará numa relação artificial. Trata-se, portanto, de reconhecer a linguagem como processo cultural constitutivo das comunidades humanas, e que o ensino poderá potencializar seus vínculos com os sujeitos ou causar uma ruptura, pela qual a experiência linguageira, na escola, tornar-se-á totalmente abstrata. Alheia aos sujeitos, estará cada vez mais distante de possibilidades de aprendizagem.

Como esse pressuposto interfere no modo de ensinar e aprender com os sujeitos do campo? Esse aspecto é central, nesta reflexão, e será ressaltado, durante a exposição, principalmente, na apresentação da experiência realizada com a escola e professores.

A necessidade de ensinar a linguagem no vínculo com o sujeito ocorre porque tratar da linguagem significa remeter-se a âmbitos profundos de nossa subjetividade. Ao mesmo tempo em que permeia todos os nossos encontros com o exterior, com o real, a linguagem é atividade



também dos nossos domínios internos, em que constitui e organiza o pensamento, que faz o real ter sentido para nós, porque é pela linguagem que acessamos intelectualmente a realidade e podemos lhe atribuir sentido. Mas, somente ocorre isso internamente, porque, antes, temos o encontro com o outro, partilhando os sentidos do real, na dimensão cultural de nossa constituição. Ou seja, pela condição dialética do signo, sua constituição de efeito e instrumento das estruturas sociais, sua natureza social e de criação ideológica, a linguagem constitui a atividade mental, a partir das interações e mediações dos sujeitos entre si e com a realidade (BAKHTIN, 2000; 2002; VIGOTSKY, 2009).

A afirmação de Bakhtin (2002, p. 35-36) de que “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” ressalta o papel da linguagem na constituição individual, a partir da relação social. Relação social que tem papel fundamental na formação dos sujeitos, pois, na visão do autor, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2002, p. 108).

A partir desses princípios, que destacam duas dimensões constitutivas da linguagem – a interação social e a constituição subjetiva –, dimensões que a situam no cerne da atividade cultural, nossa discussão incidirá sobre a relação linguagem e cultura, diretamente relacionada a possibilidades do ensino da língua escrita no currículo da Educação do Campo.

Um elemento expressivo presente na relação entre linguagem e ensino, no âmbito da Educação do Campo, refere-se à presença da escrita nesse espaço, que é, tendencialmente, restrita, limitada a aspectos pragmáticos da vida das pessoas: escritos religiosos, folhetos e outros materiais de informação e escritas dos meios de comunicação⁹ (ALMEIDA; GERHKE, 2003). Como decorrência dessa restrição, a socialização das crianças desse contexto ocorre, de modo mais radical do que no mundo urbano, na ausência da escrita, com a qual têm contato, na maioria das vezes, somente ao ingressarem na escola. Antes disso, a socialização é pela oralidade e via

⁹ Embora nossa discussão se refira especificamente à Educação do Campo, podemos problematizar e estender tal afirmação como uma tendência que afeta a maioria das realidades dos trabalhadores brasileiros. Do mesmo modo, poderíamos questionar sobre uma tendência presente no ensino da linguagem de restringir as práticas linguísticas aos aspectos pragmáticos, aos textos que “funcionam” no mercado. Nosso foco não permite aprofundar esse aspecto da discussão, mas não podemos deixar de, ao menos, mencioná-lo.



mídia eletrônica, o discurso televisivo, principalmente, com seus meios característicos de subjetivação.

Dessa forma, a relação que desenvolvem com a escrita, quando ingressam na escola, é por um modelo escolarizado, quase sempre sem vínculos com suas experiências sociais, e que produz marcas na relação posterior do sujeito com essa prática. Assim, alguns dos enormes desafios do ensino da linguagem na Educação do Campo podem ser sintetizados na necessidade de superação das práticas reprodutoras e pelo desenvolvimento, nesses educandos, de atitudes de produção na escrita, de compreensão dos diferentes discursos que ela põe em circulação e de uma relação cordial com a língua escrita nas suas mais diversas possibilidades.

Ao mesmo tempo, a supremacia da oralidade nas formas de interação cultural no campo aponta para o desenvolvimento de importantes sistemas de circulação das informações e valorização da narrativa, pela qual se divulgam e guardam fatos marcantes das comunidades, orientam-se questões práticas da vida cotidiana e criam-se histórias.

Esses elementos são significativos, quando consideramos, a partir de Vigotsky (2009), que os sujeitos se constituem e se desenvolvem a partir das mediações com a cultura. Ou seja, a socialização dos sujeitos do campo na pouca presença da escrita, o predomínio da interlocução oral e a constituição das relações com a escrita a partir de um modelo escolarizado, artificial, portanto, são questões que interferem nas relações que eles constituirão, posteriormente, com essa modalidade de linguagem.

Temos de pensar que o mesmo aconteceu com a maioria dos professores desse contexto. Moradores do campo, eles poderão ter constituído uma relação conflituosa com a escrita, como sugerem alguns de seus depoimentos, no início da experiência de formação que fundamenta esta discussão: “Não gosto de escrever, prefiro falar. / Tenho muita dificuldade para escrever. / Falar é mais fácil. / Não gosto de ler. / Só escrevo o necessário.” – falas que confirmam esse distanciamento com a escrita, com a qual deveriam ter uma relação que realmente a fizesse constitutiva de sua profissionalidade, para poderem ensiná-la.

E não se trata de subvalorizar ou supervalorizar uma ou outra modalidade de linguagem, mas de reconhecer a especificidade, o valor e a contextualização de cada uma. A oralidade é a base dos sistemas de interação verbal, cumpre todos os requisitos necessários à interação, mas



nossa sociedade é grafocêntrica. Muitos processos importantes da vida em geral são organizados pela escrita, uma diferente modalidade da linguagem, que precisa ser ensinada para ser aprendida. E a escola trabalha com a escrita. Mais que isso! Dentro e fora dos espaços educativos, a escrita pode ser elemento de inclusão ou de exclusão – nas relações pessoais/sociais e nas formas de os sujeitos se relacionarem com o conhecimento.

Outro elemento que precisamos considerar, mas que nem sempre (ou quase nunca) ocorre nas práticas educativas com a escrita, são os fatores de desenvolvimento que o seu aprendizado promove (VIGOTSKY, 2009). No início de seu aprendizado, por instituir uma situação de comunicação com interlocutor ausente, a escrita exige um alto nível de abstração e de pensamento deliberado, ações que culminam com uma tomada de consciência. Pelo fato de ser uma representação indireta do objeto (representa a palavra que, por sua vez, representa o objeto), o início de seu aprendizado requer muita abstração do sujeito. O ensino da linguagem, na escola, apoia-se nos conhecimentos que a criança adquiriu socialmente sobre a língua e que domina no âmbito da prática, da ação (conceito espontâneo), mas sobre os quais tem de adquirir consciência (conceito científico), na atividade escolar. Como afirma Vigotsky (2009), ela precisa ter consciência de ser consciente sobre os fatos da língua.

Além de ser uma função sociocultural, essa conjunção de elementos (abstração, deliberação, passagem do espontâneo para o consciente) torna-a uma função de pensamento. Nessa perspectiva, Luria (2001) define a escrita como uma técnica auxiliar, para fins psicológicos, porque constitui o “uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2001, p. 146). Para o autor, assim como novos instrumentos de trabalho ocasionam novas estruturas sociais, novos instrumentos do pensamento suscitam o aparecimento de novas estruturas cognitivas. Com isso, apresenta-nos a fantástica característica da escrita como função psicológica, cujo aprendizado promove desenvolvimento intelectual no sujeito.

Essa também é a perspectiva de Vigotsky (2009), que evidencia o papel dos signos na formação das funções psicológicas superiores, portanto potencializador do desenvolvimento intelectual da criança. Segundo o autor, na fase da escolarização inicial, essas funções estão em desenvolvimento e recebem interferências do aprendizado em geral, mas a escrita atua de um



modo particular, por ser do domínio semiótico; por se caracterizar pela mobilização da atividade consciente, do controle deliberado, da necessidade de análise e de um alto nível de abstração; e por exigir esforço para busca e expressão de um conjunto determinado de “ideias” ou conhecimentos que precisam ser selecionados para compor a materialidade do texto, mediante o encadeamento de palavras que traduzam a intenção de escrita e, ainda, considerando o possível leitor ausente e o efeito que se deseja nele causar (VIGOTSKY, 2009).

Tendo em vista essas premissas e problemáticas, um duplo desafio se evidencia no ensino e orientou a experiência de formação de professores, base desta discussão: (1) alterar as relações dos professores com a escrita e (2) ressignificar os processos educativos de seu ensino aos escolares do campo.

Assim, nossa proposta colaborativa de pesquisa e formação continuada de professores, aqui relatada, incluiu desenvolver a produção de leitura e escrita de professores e alunos, e a metodologia implicou a realização de escrita, para que os professores a compreendessem para além da dimensão técnica, refletissem sobre suas dimensões formadoras e alterassem as práticas realizadas com os estudantes, tornando-as mais vinculadas às identidades culturais. Ou seja, a escrita deveria transitar do status de atividade escolar para o de bem cultural daqueles sujeitos, deveria constituir um sistema simbólico culturalmente compartilhado no grupo de sujeitos, no qual os significados individuais adquirissem sentidos.

Ocorre que, para isso, para que a escrita se torne um bem cultural, seu ensino precisa se situar em correlação ao papel que ela exerce no interior da comunidade, papel que inclui identificar:

- (i) sua **função** entre as pessoas daquela comunidade – para que é usada? E qual será sua função para o sujeito que aprende?
- (ii) o **valor** que lhe é atribuído naquela comunidade – qual a importância que tem para as pessoas da comunidade? Quais valores transmitirão aos aprendizes? E,
- (iii) identificar os **usuários** da escrita, os interlocutores que a partilham – quem a usa? E como os estudantes a usarão? Com quem a compartilharão?

Ou seja, operar com a escrita, escrever, para muito além do domínio dos recursos linguísticos disponíveis na gramática da língua e ensinados na escola; para muito além dos



movimentos motores necessários ao seu traçado ou à manipulação de instrumentos eletrônicos que a possam materializar, trata-se de um trabalho de envolvimento e vinculação do sujeito com a linguagem, um trabalho de remissão ao seu universo de referência, um trabalho com as palavras, para criar o inaudito. Como afirma Riolfi et al. (2010, p. 122), escrever “depende de um lento aprendizado de cumplicidade com as palavras. Para tanto, é necessário não só que nos ensinemos quais recursos da língua podemos usar, mas também quais as razões e os significados de escrever”.

Dessa concepção de escrita, decorre um grande papel a ser desempenhado pelo professor que ensina na alfabetização ou em qualquer outra etapa, para que o aluno constitua uma “relação singular” com ela, uma relação que “não nasce do nada, mas das ressignificações das práticas de ensinar que podem levar à ressignificação das razões para escrever” (RIOLFI et al., 2010, p. 122-123).

2. Escrita e experiência cultural dos sujeitos na ressignificação do processo educativo

No contexto da experiência de pesquisa, de ensino e formação de professores aqui apresentada, a grande questão, portanto, tratava-se de encontrar formas de como a escola poderia trabalhar nessa direção¹⁰.

O caminho percorrido constituiu-se pela organização do projeto didático da escola na relação com a cultura dos sujeitos que a frequentavam, o que envolveu a proposição de pesquisas e problematizações em torno das questões da identidade cultural e social dos escolares, em suas diversas dimensões. Durante um ano letivo foi desenvolvido um projeto de ensino denominado “Identidade e vida social dos escolares do campo”, que trouxe para o âmbito da formação de alunos e professores as especificidades da vida do campo, objetivada em práticas sociais, culturais, linguísticas, em relações, instrumentos e fazeres próprios daquele contexto.

¹⁰ Cf. experiência completa em ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 251f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



O campo, como espaço de vida e de trabalho, tem particularidades que criam um modo de cultura, e no qual interagem as formas de vida com as necessidades peculiares desse espaço. Por outro lado, o trabalho pedagógico com elementos da cultura do grupo fortalece os laços entre os sujeitos e potencializa as relações nos âmbitos do conhecimento que a escola seleciona para a organização do ensino.

Como a perspectiva de tratar da cultura implicou focar a questão da identidade dos sujeitos, buscamos evitar o risco de individualizar os processos ou limitar o ensino a aspectos singulares e personalizados da relação com os alunos, tipo de abrangência que homogeneiza a relação pedagógica e a circunscreve a um padrão idealizado de indivíduos. Assim, o elemento cultural disparador situou-se numa concepção antropológica de cultura, compreendida “como conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc. que caracteriza um grupo social” e que “engloba todo tipo de informação de práticas” (SACRISTÁN, 1996, p. 50).

A esse respeito, destaca Falteri (1998):

[...] o conceito antropológico de cultura introduz um potencial crítico no pensamento ocidental, uma vez que reconhece que cada povo, grupo social ou indivíduo possui esquemas de referência para conhecer, avaliar, agir e elaborar a sua relação com a realidade. Cai por terra a distinção hierárquica, segundo a qual sociedades e classes dominantes seriam as únicas depositárias de cultura, enquanto sociedades e classes subalternas não possuiriam nenhuma, postas fora da história e, portanto, sem nenhum interesse cognitivo. Pelo contrário, essas é que são o objeto privilegiado de estudo para a pesquisa antropológica (FALTERI, 1998, p 33).

Esse argumento merece ser destacado porque, quando se trata de Educação do Campo, há resquícios de um imaginário social que pode discriminar esse contexto na questão da aprendizagem, apontando para a relativização do conhecimento que seria necessário aos sujeitos e, no caso da linguagem, a simplificação do ensino da leitura e escrita e sua redução às práticas reprodutoras, associacionistas ou limitadas ao âmbito pragmático.

Na experiência formativa, aproximar linguagem e cultura significou dimensionar esses dois âmbitos essenciais da humana constituição, para orientar os programas de ensino e a formação dos professores, potencializando o ensino e aprendizagem da linguagem aos educandos,



num movimento que a concebe como categoria de compreensão da realidade.

O projeto de ensino, desenvolvido com base no resgate da história e vida da comunidade, trouxe para as práticas pedagógicas a cultura dos estudantes, familiares e professores, todos moradores e trabalhadores no campo¹¹. Ou seja, buscamos, naquele momento, tomar a realidade cultural de alunos e professores como elo da prática educativa, considerando o princípio de que toda atividade humana de conhecimento parte de necessidades concretas da prática social (OLIVEIRA, 1986, p. 6). Por essa via, a prática social humana, considerada como realidade do conhecimento, objeto da ciência e do ensino escolar, pôs em evidência as dimensões ou eixos do projeto, definido em intenso movimento de discussão e reflexão pelo grupo e assim sintetizado:

Projeto: Identidade e vida social dos escolares do campo

Objetivo geral: orientar a organização da prática pedagógica na relação com o resgate da cultura e raízes da comunidade, articulando as atividades de ensino nas diferentes disciplinas e turmas de alunos. Desenvolver a produção escrita de alunos e professores. Refletir sobre as dimensões formadoras da escrita.

Dimensões/eixos temáticos:

As famílias: nascimento, nomes, etnias, línguas, migrações;

Cultura e Arte: lendas, histórias, causos, vestes, arquitetura, artesanato, obras artísticas;

Habitação: moradias, tecnologias, utensílios;

Serviços sociais: educação, transportes, saúde (posto médico), eletrificação, comunicação, saneamento, segurança;

Produção: formas de organização do trabalho, produtos, culturas/cultivares, tecnologias (animal, material), propriedades, questão fundiária, formas de comércio, indústrias, serviços;

Lei: sociedade, segurança;

Território: localização, solo, relevo, clima, hidrografia, vegetação, fauna;

Relações pessoais: valores, relações de gênero, casamento, família, educação sexual, associações, religião, Estado (contratos);

¹¹ No contexto em que se realizou a pesquisa, é comum os professores desenvolverem atividades na propriedade rural antes e depois de atuar na escola, diariamente.



Alimentação: tipos de dieta (receitas), origem (biológica e cultural), tecnologias, manipulação, conservação;

Lazer: festas, jogos, brincadeiras, esportes, música, dança.

Em cada dimensão do projeto encontravam-se aspectos determinados da vida social, para serem tematizados pelos professores em seus planejamentos de ensino e desenvolvidos, desde a pré-escola até o último ano do Ensino Fundamental. Sua própria configuração de relação com a vida social dos alunos tornou a pesquisa de campo e os estudos do meio como estratégias fundamentais à concretização das questões socioculturais e econômicas trabalhadas em classe, inserindo a questão das relações entre sujeitos e cultura no diálogo com o plano pedagógico e científico. Durante o ano letivo, os professores discutiram e organizaram o trabalho pedagógico, coletivamente, planejaram e desenvolveram os diversos conteúdos dos programas de ensino em torno desse projeto. Isso o tornou um elemento aglutinador das práticas educativas e do trabalho coletivo.

Para cada dimensão do projeto, desenvolveram um ciclo de trabalho que considerava a prática social cotidiana, envolvia a intervenção pedagógica e a relação com o conhecimento e retornava à prática social, compreendida em suas relações mais amplas. A cada ciclo, as experiências pedagógicas, os registros, produções e exposições foram formando o acervo do projeto, com fotos e materiais, e evidenciando a trajetória de concretização do projeto pedagógico da escola.

As práticas culturais da comunidade tornaram-se objeto de escrita pelos escolares, diversificando os textos do processo pedagógico, na perspectiva de evidenciar a escrita como prática sociocultural, e não apenas como exercício escolar. Algumas das atividades geradoras de escrita foram: roda de conversa com avós de educandos; pesquisas nas comunidades sobre diversas categorias (como, p.ex. formação da comunidade, famílias, lazer, saúde, relações sociais, cultura e arte, habitação, produção, território, alimentação etc.); escrita de histórias pessoais por alunos, pais, professores e outros profissionais envolvidos com a escola (motorista do transporte escolar, auxiliares da manutenção da escola e do posto de saúde anexo); recuperação de causos e lendas das comunidades; resgate de costumes e brincadeiras antigas, entre outras.

As diversas atividades organizadas com a participação da comunidade permitiram a



constituição de um rico diálogo para a integração de familiares dos escolares e de seu entorno entre si e com a escola. Favoreceram o tratamento dos diversos conteúdos de conhecimento das disciplinas de forma articulada à prática social daquela comunidade e deflagraram diversas situações autênticas e significativas de escrita (CHARMEUX, 1994), desde convites escritos pelos alunos aos seus avós, para virem à escola contar as histórias de suas vidas e do lugar, as perguntas que queriam lhes fazer, até aos registros posteriores dos fatos marcantes ali relatados. Os relatos dos avós trouxeram à tona hábitos, fazeres, utensílios, tecnologias de seu tempo, nos quais os estudantes buscaram a história da sua cultura. Descritos, expostos, fotografados faziam com que novos textos se agregassem às vivências e ao acervo do projeto. A cultura da comunidade passou a ser parte integrante do trabalho escolar, e a escrita foi se tornando experiência formadora do grupo, seu ensino desenvolveu-se conectado aos processos de interação, e as identidades também se fortaleciam nessa relação com sua cultura (KRAMER, 2001).

As produções escritas perdiam seu status de restrita atividade escolar e se vinculavam às experiências pessoais, permitindo sua compreensão, que é movimento necessário à produção da autoria capaz de agir para a transformação do real. Nessa perspectiva, evidenciava-se a condição constituidora do texto, como apresentada por Bakhtin: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (BAKHTIN, 2000, p. 330).

As figuras seguintes exemplificam algumas das atividades produzidas pelos alunos:

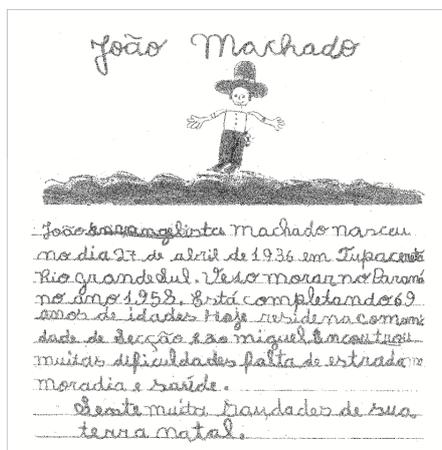




Figura 1. Texto de aluno da 2ª série sobre a Roda de Conversa com os avós¹²

Festa junina
No dia 18 de junho na festa
junina tinha bolo, pipoca, quentão,
cachorro-quente, pastel e pé-de-moleque.
As danças eram cana verde e
São João. Nós convidamos a Benedita
e ela veio. Na pesca pesquei um
trenzinho. (autor Rafael)

Figura 2. Texto de aluno da 3ª série sobre a Festa Junina¹³

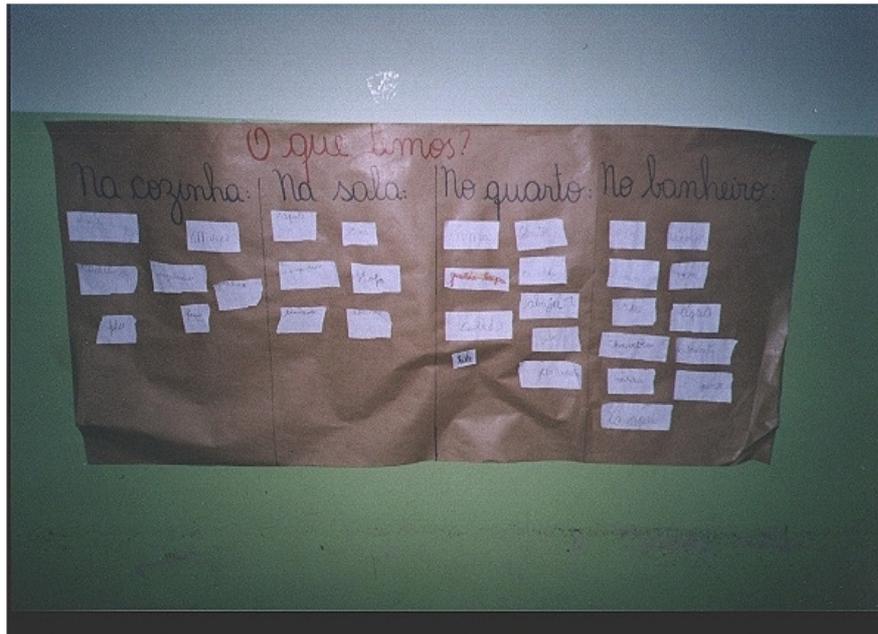


Figura 3. Fotografia de cartaz de alunos da 1ª série sobre objetos existentes nos cômodos da

¹² João Machado. João Evangelista Machado nasceu no dia 27 de abril de 1936 em Tupacretã Rio Grande do Sul. Veio morar no Paraná no ano de 1958. Está completando 69 anos de idades Hoje reside na comunidade de Secção São Miguel. Encontrou muitas dificuldades falta de estrada moradia e saúde. Sente muita saudades de sua terra natal. (mantida escrita feita pelo aluno).

¹³ Festa Junina/ No dia 18 de junho na festa junina tinha bolo, pipoca, quentão, cachorro quente, e pé-de-moleque./ As danças eram cana verde e São João. Nós convidamos a Benedita e ela veio. Na pesca pesquei um trenzinho. (autor Rafael).



casa¹⁴

Roda de Conversa

Nós do 2º ano do 2º ciclo convidamos as bisas, nonos (a) para vir um pouquinho na escola contar os casos daquela época eles estavam em 13 avós, neste tarde estivamos professores da Unioeste o nome deles eram Benedita e Clecio, secretaria municipal de Educação, representado pelo professor Célio, o diretor Vanderlei e professores e alunos do 2º ano do 2º ciclo, e 1º ano

Contavam que o nome dessa comunidade ocorreu que meu biso Giovane Nesi com seus vizinhos tinham pa lazer ir pescar no rio Santana. Enquanto eles jogavam a tarafa os peixes roncavam feito jacará de verdade. Com esse fato espalhou-se o medo e foi criado o nome da comunidade, Secção Jacaré.

Eles contavam que carro quase ninguém tinha o meio de transporte era o cavalo até mesmo para ir na cidade. A comida era bem diferente e mais saudável e não tinha muito o que escolher era somente polenta, queijo, arroz, e feijão carne e pão era raríssima. A bebida era pinga e vinho.

Quando alguém ficava doente primeiro se tentava de tudo chás, benzedeiras e curandeiros e quando eles estavam quase morrendo se procurava um médico.

Antigamente eles contavam que a limpeza das casas eram feitas com limão e urgo para deixar o ambiente bem limpo e as mulheres guardavam bastante no fogo.

As mulheres tinham filhas em casa com particeus e as roupas eram feitas em casa.

Esta roda de conversa ficou registrada com filmagens, gravações em áudio e registros através da escrita e fotos.

Foi uma tarde muito produtiva

Figura 4. Primeira versão de texto de aluno da 4ª série sobre a Roda de Conversa com os avós¹⁵

¹⁴ A figura 3 permite visualizar como a atividade de escrita foi realizada. Cada grupo de alunos ficou responsável por um cômodo; as crianças escreveram os nomes dos objetos em pedaços de papel e os colaram no cartaz. Legenda das palavras escritas pelas crianças: (na cozinha) caixa de lenha, cadeira, pia, mesa, congelador, geladeira e fogão; (na sala) tapete, sofá, televisão, almofada, computador e raque; (no quarto) cama, guarda-roupa, cabide, cobertor, cômoda, bidê (termo usado na região para criado-mudo), abajur e penteadeira; (no banheiro) pia, chuveiro, xampu, sabonete, pente, água, creme dental, pasta, torneira. Importante destacar a diversidade de conhecimentos necessários à escrita das palavras selecionadas pelas crianças de 1ª série, já no início do ano (abril/maio).

¹⁵ Nós do 2º ano do 2º ciclo convidamos as bisas, nonos (a) para vir um pouquinho na escola contar os casos daquela época eles estavam em 13 avós. Nesta tarde estivamos professores da Unioeste o nome deles eram Benedita e Clecio, secretaria Municipal de Educação, representado pelo professor Célio, o diretor Vanderlei e professores e alunos do 2º ano do 2º ciclo, e 1º ano/ Contavam que o nome dessa comunidade ocorreu que meu biso Giovane Nesi com seus vizinhos tinham pa lazer ir pescar no rio Santana. Quanto eles jogavam a tarafa os peixes roncavam feito jacará de verdade. Com esse fato espalhouse o medo e foi criado o nome da comunidade Secção Jacaré./ Eles contaram que carro quase ninguém tinha o meio de transporte era o cavalo até mesmo para ir na



As figuras exemplificam como as atividades de ensino e aprendizagem da escrita passaram a ser desenvolvidas a partir das experiências sociais dos sujeitos e tornaram-se relacionadas às diferentes esferas de atividades próprias dos moradores do campo, o que permitiu muito envolvimento deles. O processo pedagógico tinha o compromisso de retirar as características do senso comum e relações com o cotidiano, para situar o conhecimento no nível do conceito científico.

Paralelamente, realizamos as atividades de formação de professores, com encontros semanais, dos quais participavam, em horários alternados, na mesma tarde, um grupo de professores de pré-escola à segunda série e outro grupo com as séries seguintes dos anos iniciais. A formação dos professores dos anos finais ocorria no período matinal, com a organização de grupos, conforme as possibilidades da escola¹⁶. Nos encontros, os professores planejavam o trabalho, discutiam sobre as melhores formas de realizá-lo, apresentavam as dúvidas e, também, relatavam sobre o trabalho realizado na semana anterior, com suas problematizações, dificuldades e superações. Nesses momentos, a formação se realizava com o cotejamento teórico/prático, leituras, discussões, análise das experiências educativas no confronto com seus objetivos de ensino, o que proporcionava o aporte de conhecimento pedagógico, disciplinar, curricular etc., pelo grupo. Durante o ano, organizamos três seminários sobre questões específicas da prática educativa, selecionadas pela escola e um ampliado para os professores de todas as sete escolas do campo do município. Dois foram relativos à alfabetização, leitura e escrita, organizados e apresentados pela pesquisadora/autora, com três horas de duração, e os demais por docentes-pesquisadores da UNIOESTE. Além disso, realizamos três encontros coletivos de um dia de duração para avaliação e replanejamento da ação.

De forma simultânea, os professores foram incentivados a escrever sobre a experiência

cidade se casar./ a comida era bem diferente e mais saudável e não tinha muito oque escolher era somente polenta, queijo, arroz, e feijão carne e pão era rarissimo. A bebida era pinga e vinho./ Quando alguém ficava doente primeiro se tentava de tudo chás benzedeiros e curandores e quando estavam quase morrendo se procurava um medico./ Antigamente eles contaram que a limpeza das casas eram feitas com xaxim e cinza para deixar o assoalho bem branco e as mulheres ajudavam bastante na roça./ As mulheres tinham filhos (a) em casa com parteiras e as roupas eram feitas em casa./ Está roda de conversa ficou registrada com filmagens, gravação em áudio e registros através de escrita e fotos./ Foi uma tarde muito produtiva.

¹⁶ Aproveitamento da hora atividade; reunião de duplas com disciplinas afins. Destacamos as grandes possibilidades encontradas com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Arte.



de formação e de ensino, registrando, a partir de cada encontro semanal de formação, suas ações, percepções sobre as aulas e alunos, reflexões sobre sua prática e sobre as discussões realizadas nos encontros. Duas alfabetizadoras escreveram diários de aulas, e as demais escreveram atas descritivas e reflexivas sobre os encontros. Apesar de significativas resistências e dificuldades iniciais, as escritas se ampliaram, durante o processo, para apresentação em encontros acadêmicos na universidade e para outras escolas, momentos relevantes de análise e reflexão sobre a prática.

Analisando a situação educativa real, depoimentos de algumas educadoras exemplificam a transição “da reprodução do texto sagrado” da escola para a produção e constituição de conhecimentos. Também sintetizam a nova relação de conhecimento e compreensão constituída com os textos, evidente nas escritas realizadas durante o ano (as datas da escrita estão indicadas entre parênteses). No primeiro depoimento, apresentado a seguir, a escrita evidencia a passagem da sensação de insegurança de uma professora, em relação à proposta de se deslocar da prática de alfabetização a que estava acostumada, de caráter prescritivo e que não lhe exigia criação, pois se encontrava pronta e detalhada nos manuais, para uma prática com mais autoria. Evidencia esforços para criar atividades que mobilizassem as aprendizagens das crianças, explicitando para si, nos textos que escrevia, as finalidades de suas aulas e os movimentos necessários no acompanhamento aos alunos:

Trabalhamos com o texto “A casa”, de Vinícius de Moraes, e passamos a formar listas de objetos existentes em nossas casas, na cozinha, no quarto, na sala, no banheiro. Os alunos contribuíram na oralidade para fazer a lista no quadro e na escrita para fazer o cartaz. Fizemos também o texto A casa e seu dono, formando rimas, como: Esta casa é de caco, quem mora nela é o macaco, e assim com outros animais (25/05). Quando comecei a trabalhar o projeto “Identidade”, não sabia nem como preparar minhas aulas, porque me preocupo muito com a alfabetização dos meus alunos. Às vezes, gostaria de deixar tudo de lado e apenas ensiná-los a ler, mas como? O que fazer, deixar de lado o quê? Mesmo assim, comecei a planejar dentro do projeto (19/06). Expliquei todo o procedimento da atividade, a escolha do título, e que eles teriam que primeiro escrever no rascunho, para depois da correção passar a limpo, mas, que todos teriam que participar, colocando sua ideia. Quando eles terminaram no rascunho eu fiz a correção junto com eles, e passaram para a folha. Os conteúdos trabalhados nesta atividade foram escrita, leitura, ortografia e pontuação. Sobrou pouco tempo [para conversar com a pesquisadora], mas conversamos sobre meu



trabalho na 1ª série: produção de texto. Então, todos os dias as crianças escrevem pequenos textos do seu dia a dia, p.ex. o que fiz ontem? O que eu vejo no caminho, quando venho à escola? Bilhete mandando recado. Assim todos escrevem alguma coisa. Eles vão escrevendo e perguntando como é que se escrevem as palavras que não sabem. Produzimos também frases, depois passamos para os textos. Os alunos leem suas produções com alegria (08/11). Expliquei a eles o procedimento do jogo da memória, que a cada palavra virada eles teriam que ler em voz alta e virá-la no mesmo lugar, se não desse par. O meu objetivo maior com essa atividade foi o de leitura e observação da grafia de novas palavras (16/11). Pedi para que lessem o que escreveram. Todos leram, um por vez. Pedi que cada um escrevesse uma palavra que lembrassem do texto no quadro. Todos vieram e escreveram (21/11). Nesta tarde, conversamos sobre o texto que fizemos coletivamente sobre o conteúdo “Brincadeiras”. A pesquisadora/formadora leu como ficou o texto fazendo alguns apontamentos. Questionou-nos de como se dá o aprendizado dos educandos quando eles escrevem lista de brincadeiras, de brinquedos; se aparecem palavras diferentes; como os alunos agem para escrever. [...] Durante a conversa, percebemos que trabalhar no projeto é muito bom, porque deixamos o livro didático de lado e passamos a produzir coletivamente com o aluno despertando o interesse dele para a produção e leitura (22/11). Quando voltei, eles já estavam listando os materiais usados na construção da carretilha (29/11). Solicitei que escrevessem um texto sobre a construção da carretilha. Entreguei uma folha, expliquei que teriam um determinado tempo para escrever e desenhar, e que escrevessem do jeito deles (01/12) (Professora do 1º ano)¹⁷.

As escritas das professoras¹⁸ destacam a mudança na metodologia de trabalho, nas fontes dos textos, e na ruptura com o livro didático, que deixou de ser o principal condutor das práticas pedagógicas, como podemos observar no excerto seguinte:

Depois, refletindo sobre a situação percebemos que essa atividade nos proporcionou uma mudança maior. Conseguimos, realmente, trabalhar o texto na interação, considerando-o como elemento de interlocução entre os sujeitos. E também trabalhamos a gramática como instrumento para a produção de texto. São duas coisas relacionadas (o texto do aluno e a substituição do livro didático) que permitem ao professor analisar sua prática, refletir sobre ela e levar os alunos a avançarem no conhecimento (Texto para apresentação da experiência a outras escolas, no Encontro dos Professores do Campo, dez./05) Professora do 4º ano.

¹⁷ Todas as escritas são aqui apresentadas da forma como foram realizadas pelas alfabetizadoras, uma vez que se trata do objeto da pesquisa e que consideramos sua intrínseca relação com a identidade profissional de quem a ensina.

¹⁸ Relembrando que focalizamos no texto as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, no caso, todas mulheres.



Na realidade, o movimento desencadeado entre as professoras não se tratava de simples substituição do livro didático, mas da real consideração do texto como elemento de interlocução, ou seja, ocorreu uma mudança na concepção de texto, naquele grupo. Elemento bem relevante, porque poderiam substituir o livro didático e continuar usando textos avulsos, digitados, reprografados ou mimeografados, que significariam a mesma coisa, o princípio reprodutivo seria o mesmo, mudar-se-ia apenas a tecnologia (BENJAMIN, 1975). E poderiam continuar com o mesmo tipo de prática. Ao terem usado o texto do aluno, porém, o salto foi bem maior e muito mais significativo, porque atinente a mudanças nas concepções e práticas.

Na sequência, reproduzimos o diálogo com as educadoras, no qual se evidencia tal ruptura:

Prof. A: __Quando começamos com as brincadeiras, nós nem sabíamos o que ia desenrolar delas. Então tu tá sempre trabalhando com o novo. Mas, depois disso, o que nós fizemos? Ah, vamos fazer isso e isso. Sabe? Então vamos... Não tem assim um...Como é que eu digo...Um caminhar pronto.

Pesquisadora: __Exato.

Prof. A: __Você tem que andar um pouco, analisar o que você adquiriu, os resultados que obteve p'rá daí você traçar novos caminhos até um determinado ponto. E a gente não sabe que ponto que é. Daí, chegando até ali, você tem que trabalhar com aquilo que você produziu. Você tem que... Bem, você produziu até aqui. E agora? O que mais?

Prof. B: __Não é que a gente não sabe trabalhar. Mas é que a gente não era acostumada, antes. Porque tu saía daqui [refere-se à sala dos professores], você já tinha tudo aquilo determinado, vou fazer isso, isso e isso.

Pesquisadora: __E o aluno?...

Prof. B: __...Não. Ele tinha que acatar aquilo que a gente... Não é que ele não... mas eu, me parece assim que ... pelo menos sinto assim, né ... que a gente saía daqui, eu vou dar isso e isso (Interlocução com as professoras A e B, Diário de campo da pesquisa, 06/12).

Fica explícita a compreensão da educadora A de que as anteriores atividades costumeiras não deixavam espaço para a criação, eram prescritas, formatadas, traziam “um caminhar pronto”. E ela explicitou como o novo modo de trabalhar requeria autoria do professor. Por sua vez, a educadora B, mesmo não querendo reconhecer, com hesitação (sinalizada pelos truncamentos do discurso), evidenciou a descoberta de que, nas práticas supostamente controladas pelo professor (na realidade, controladoras), não havia espaço para participação do



aluno.

Apesar de trabalhoso, o processo foi possível, foi ruptura e construção, negação e aceitação. Por isso havia que ser vivido e experimentado pelos professores, para se concretizar. Foi necessário deslocarem-se de uma prática controlada externamente e que lhes dava uma ilusão de segurança, mas que não lhes permitia autonomia na ação e os fazia estenderem a todo o ensino esse controle negativo. Controle evidenciado pelo relato de uma professora de que, no início da formação, quando tomaram o texto do aluno como instrumento de ensino, “temiam o rumo que a atividade pudesse tomar”. Com isso, apontou ainda para outra importante questão: *a verdadeira dimensão da interlocução na sala de aula* e o grau de equívoco nesse plano, quando o professor adentrava a aula com tudo definido, o texto que usaria, as questões que faria aos alunos, mas, principalmente, as respostas que eles teriam que dar, quer seja no trabalho com a escrita ou com qualquer outra disciplina. Podia ser uma prática que “desse muito mais segurança”, ou, “que lhe permitisse dominar a sala”, mas não permitia a autonomia de conhecimento necessária para acompanhar o processo do aluno e fazer um ensino que atendesse aos interesses de desenvolvimento dos escolares, da humanização da escola e desenvolvimento do professor como sujeito de conhecimento.

A análise do processo demonstra que a escrita atuou na formação e fortalecimento da identidade profissional das professoras. Por exigir, no próprio ato de escrever, a análise deliberada e consciente da situação, para representá-la na materialidade do texto, atuou no seu desenvolvimento intelectual, convocando-as a se posicionarem e integrando-as na corrente cultural e ideológica do grupo de usuários e praticantes da escrita (BAKHTIN, 2002; 2000; VIGOTSKY, 2009; SMOLKA, 2000).

Situando a linguagem na perspectiva sócio-antropológica, encontramos algumas contribuições de Certeau (1995), que trata a atividade linguística no âmbito das práticas sociais. Sua perspectiva pode ser posta em diálogo com a concepção de cultura de Sacristán, com a de linguagem, de Bakhtin, e, nesse diálogo, podemos retomar a ideia proposta no início desta discussão, que põe em evidência o estreito vínculo entre sujeito, linguagem e cultura. Trazemos Certeau à interlocução, especialmente quando ele se refere à relação entre o ensino da língua e a cultura, na relação pedagógica, que pode ou não romper com “uma tradição autorizada, aceita



entre nós, ligada aos ancestrais e aos valores ‘nobres’” (CERTEAU 1995, p. 123).

No caso relatado, ao usarem os textos da prática social, para substituírem os “textos escolares”, no processo pedagógico, as professoras modificaram a relação de ensino, com um movimento que teve dimensões culturais e ideológicas, pois se referiu a uma integração efetiva da prática social ao ensino na escola. E com isso mudaram a relação com a escrita, as próprias e as dos alunos. Provocaram uma ruptura com a tradição escolar praticada no tratamento da língua, que sempre envolveu, no nível das práticas e dos suportes de escrita, um “saber privilegiado”, distante dos estudantes, negador da realidade linguística em que se movem.

A introdução, no trabalho escolar, dos textos “não autorizados”, mas hauridos na cultura em que se moviam professores e alunos, exigiu uma mudança de comportamento cultural em relação às práticas de ensino e à organização escolar. Mudança que provocou uma resistência inicial das educadoras, que sempre se moveram nos meandros do texto sagrado da escola. Conforme Certeau (1995), a mudança do “conteúdo” do ensino das aulas com a língua escrita traz relevantes implicações socioculturais: aceitação das diferenças linguísticas e instauração de uma nova ordem nas relações dos sujeitos com a escrita, pela mudança que produz no lugar que a escrita pode ocupar em suas experiências. Ou seja, a relação de ensino da escrita, na escola do campo, deve ser produtora de linguagem, para que não haja ruptura entre o objeto de ensino e a relação social de escolares e professores, pela qual o objeto (a língua) é ensinado (GERALDI, 1997).

Considerações finais

Escrever sobre a prática promoveu, entre os professores, aprendizagens sobre a escrita, que se estenderam para o plano global de suas práticas educativas. Tornaram-se mais observadores do seu trabalho, consideraram-no no interior da efetivação de um projeto político pedagógico coletivo, para atuar no desenvolvimento da postura crítica de compreensão e posicionamento pessoal entre os escolares e na ampliação de suas aprendizagens.

A recuperação dos elementos culturais do grupo e as diversas alterações nas solicitações



de escrita aos alunos, pelas (e para as) atividades de ensino, produziram um movimento de compreensão e produção de saberes sobre o papel da escrita na prática educativa. Nesse processo se inscrevem dois aspectos importantes na produção de conhecimento. O primeiro era relacionado ao plano individual e mobilizado pela escrita reflexiva, pela qual quem escrevia movimentava os dados de linguagem, estímulos interpessoais das interlocuções da formação, para o nível intrapessoal da construção simbólica mediada. O outro aspecto era cultural, referia-se à impregnação ideológica dos contextos sociais em que as práticas e as escritas dos professores se materializavam.

As formas de se relacionar com o objeto de conhecimento e as formas de ensino trazem implícitos conhecimentos que também são veiculados no processo da aula. Vale destacar que o texto do aluno, nesse contexto, mudou do patamar de “resultado do processo” de ensino e aprendizagem para “instrumento e objeto do ensino”, além de que, em primeiro, já constituiu uma produção do aluno. Com ela, havia como considerar suas necessidades educativas. O ensino desenvolvido com os textos trazidos pelos alunos deslocou o ensino “com a frase pronta trazida pelo professor” para “a frase do aluno”. Ou seja, junto com “a frase do aluno”, o que adentrou a sala de aula foi a voz do aluno, sua voz de sujeito. Com isso, a voz dos professores também passou a integrar suas práticas pedagógicas. Uma condição que, aceita, modificou a relação de todos com a escrita, porque lhes permitiu viver o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, como experiência de linguagem na sua essência de relação com a esfera da atividade humana. Permitiu-lhes, também, alterar a fragilidade inicial de conhecimentos sociolinguísticos para ancorar o trabalho com a língua na escola.

Aprender **sobre** a escrita e aprender **com** a escrita. A conquista foi muito significativa no contexto da pesquisa: uma escola do campo, cujos sujeitos têm uma dinâmica de relações marcada pela oralidade; uma realidade objetiva com restrita circulação da escrita nas práticas sociais. Mediante o trabalho dos professores, a escrita passou a agregar o grupo em relação à própria escrita, mas, principalmente, em relação aos significados partilhados *para a escrita* – uma elaboração fundamental para os professores, pois se refere à compreensão da base epistemológica do ensino da escrita como prática social. Compreensão muito valiosa, considerada no contexto da escola pública brasileira, que sobrevive em meio a dificuldades para enfrentar seu compromisso



de oferecer educação de qualidade ética e científica.

Esse breve relato da experiência evidencia a existência de possibilidades de trabalho com a linguagem que a situem, realmente, na significação do mundo pelos sujeitos, na constituição dos sujeitos com essa significação e na sua instrumentalização para operar sobre a realidade.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que alfabetizar, ensinar leitura e escrita implica inserir o educando na ordem da linguagem. Trata-se de ensinar um sistema simbólico, pelo qual o sujeito se inscreve em uma nova forma de cultura, que também é ensinada junto com o ensinar a ler e escrever. Ou seja, está em pauta o ensino de uma prática com efeitos poderosos sobre o indivíduo. Assim, tratar do ensino da linguagem impõe instaurar um amplo diálogo entre os participantes, reconhecendo os aspectos culturais e científicos envolvidos, para não reduzir o processo ao senso comum, a praticismos, reproduções e condicionamentos, mas, principalmente, para instituir um movimento em que sujeitos produtores de linguagem e de cultura possam apor suas marcas e produzir seus significados nas atividades linguísticas, inserindo-se na “corrente da comunicação verbal” e ressignificando os processos de ensino e formação.

Referências

ALMEIDA, B.; GERHKE, M. Leitura e escrita em contexto do campo. In: SEMINÁRIO DA ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2003, Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. **Comunicação oral**. s. n. Secretaria de Estado da Educação – PR, 2003.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS, J. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975a, p. 63-81.



CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis, SC: Mover, NUP, 1998, pp. 33-43.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, S. Linguagem e história: o papel da narrativa e da história na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 157 -179.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 66/67. p. 7-10, 1986.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp.34-57.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.